

jen odbornou předmětovou přípravu. Jiná je otázka, zda současná příprava v této oblasti splňuje požadavky na moderní koncepci vzdělávání, ale to už je jiný problém.

Vznikají i další možné otázky, které by bylo třeba řešit v souvislosti s hledáním východisek ke koncepci vzdělávání. Je jí např. otázka, zda usilovat o profesionalizaci přípravy, nebo zda půjde především o širší kultivaci osobnosti. Tato otázka má význam např. pro pojetí universitního vzdělání ve srovnání s profesní orientací na jiných typech vysokých škol. Vzniká otázka jak spojit právo jedince na vzdělání, tedy otevřenost školství pro všechny, zejména schopné jedince, s diferencovanou přípravou atd.

Pro krátkost času jsem naznačil jen několik z řady okruhů problémů, které je nutno vyřešit dříve, než přistoupíme k dalším krokům na modernizaci našeho školství. Jen tak zabráníme dalšímu nekonceptnímu reformátorství.

## Alternativní školy

Stanislava Kučerová

Je alternativní každá škola, která se zbavuje neúčinných a přežitých stereotypů, která se otvírá svobodnému pedagogickému hledání, novým idejím, tvořivým pokusům a změnám? Nikoli, označením alternativní školy míníme instituce nestátní, na státu ekonomicky nezávislé. Nabízejí odlišné systémy výchovy a vzdělávání, než jsou zavedeny na školách státních. Občan má možnost volit pro své děti školu státní nebo některou školu alternativního typu. V západních zemích se počet alternativních škol zvyšoval v 60. a 70. letech. V polistopadovém hledání nové orientace pro naše školství se objevují i u nás pokusy alternativní školy zřizovat. Informovanost o jejich charakteru a poslání je nízká - i v učitelské veřejnosti. Neobejdeme se tu bez oživení dějinného povědomí, abychom chápali smysl programů a hesel, abychom chránili svá národní specifika, odstraňovali překážky rozvoje a dali se inspirovat příklady a idejemi skutečného pokroku.

Úvodem našeho zamyšlení budiž připomenut **významný čin J. A. Komenského při tvorbě novodobé školské soustavy**. Výuka ve středověkých školách nebyla racionálně organizovaná. Různě staří a různě

v různých oborech zběhlí žáci přicházeli do školy v nahodilých termínech během celého roku. S každým z nich probíral učitel učivo individuálně, každému z nich mohl věnovat jen zlomek své pracovní doby. Komenský odstranil toto přežitě plýtvání časem a silami. Stanovil pro všechny žáky jednotně začátek školního roku, žáky stejně staré uvedl do jedné třídy, aby se učili hromadně témuž učivu současně a společně, školní rok rozdělil na školní týdny a dny s určitým množstvím učebních hodin, stanovil i jeho konec a zdůvodnil nutnost prázdnin. Byl to přirozeně velký pokrok, "jeden učitel s jednotnou metodou" pracoval v nových organizačních podmínkách nesrovnatelně efektivněji. Čas jeho i čas žáků byl produktivně využíván, synergický efekt zvyšoval úroveň vyučovacích výsledků. Nový způsob byl v souladu i s novým způsobem života a novou organizací práce v zemích rozvíjejícího se průmyslu. Jeho účelnost, jednoduchost, hospodárnost a efektivnost ho legitimovala i pro novodobé školské soustavy, konstituované v zemích naší civilizace v 18. a 19. století.

**Další vývoj tradičního, třídně hodinového systému práce ve škole je spjat s pedagogickým dílem J. F. Herbarta.** Tento filosof širokého záběru /pěstoval i psychologii, etiku a estetiku/ pokračoval na cestě k vyšší organizaci a racionalizaci vyučovacího procesu. Analyzoval vyučovací hodinu se zřetelem na psychologii poznávání, identifikoval formální stupně vyučování /jasnost, asociace, systém, metoda/ a soustředil se na didakticky efektivní rozvíjení vyabstrahovaných prvků intelektuálního a pamětního učení, jako je zejména popis, analýza a syntéza. Stanovil normy pro vyučovací činnost učitele, položil důraz na osvojování učiva - i pod hrozbou přísné kázně a trestů. Vztah učitele a žáka tak nabyl jednostranně didaktické a autoritativní podoby. Herbartovo učení ovládlo školství 2. pol. 19. stol. v Evropě i v USA. Konservativní dogmatismus, lpění na stereotypech, příznačné pro Herbartovy epigony, vyvolalo v odborných kruzích silnou opozici proti "herbartismu" a tradiční škole vůbec. Opozice usilovala o reformu školy, výchovy a pedagogiky, kritizovala na soudobém systému jednostranný intelektualismus, cepování žáků, chlad a odměřenost ve vztahu učitele k dětem.

**Koncem 19. a počátkem 20. stol. se zformovalo celosvětové reformní pedagogické hnutí.** Bylo velmi pestré, odráželo diferenciaci prosperující společnosti, pluralitu názorů, potřebu rozvoje individuálních schopností a vloh pro nestandardní uplatnění, efektivní přípravu odborníků stejně jako vyvážení specializací všeobecnou kulturou, teorie praxí, vědy

uměním, touhu spojit školu se skutečným životem. Filosofie pozitivismu, evolucionismu, pragmatismu, aktualizovaný Rousseau, experimentální psychologie, psychoanalýza, personalismus, sociální psychologie a tvořivý vklad jednotlivých vynikajících osobností charakterizují reformní hnutí první generace. Patří sem svobodná výchova /L. N. Tolstoj/, hnutí za uměleckou výchovu /u nás O. Hostinský/, škola činu /W. A. Lay/, činná škola /J. Dewey/, škola života /O. Decroly/, tvůrčí škola /H. Rowid/, pracovní škola /v podání G. Kerschensteina nebo P. Blonského/, produkční škola /P. Oestreich/. **Jednotný ráz celému proudu bohaté rozrůzněného hnutí dodává pedocentrismus.** Vyhlásila jej slavnostně E. Keyová, když ve své knize Století dítěte, vydané záměrně r. 1900, objasnila podstatu "koperníkovského obratu" v pedagogice. Napříště se nemá všechno točit kolem učiva, ale kolem dítěte, "vom Kinde aus", je heslo dne. Kritizovaná tradiční pedagogika "bez dítěte" má být nahrazena pedagogikou lásky a úcty k dítěti, respektu k jeho právu na šťastné a bezstarostné dětství, na volný rozvoj bez násilné drezury a bezduchého drilu. Zdůrazňuje se zájem, individualita, fantazie, cit, tvořivost, experimentuje se s tradičními způsoby výuky. /Kritikové brzy zjistí, že "bezdětnou" pedagogiku má vystřídat pedagogika "bezcílná". Místo normativní pedagogiky se rozvíjí pedagogie, věda o dítěti, o jeho tělesném a psychickém vývoji./

**Ženevský profesor A. Ferriere dal podnět k založení mezinárodního hnutí Nových škol** r. 1899, po 1. světové válce se tyto školy dočkaly velkého rozmachu. /Podílel se na něm svou činností i O. Chlup/. Nové školy byly soukromé internátní ústavy, budované v pěkné krajině, dobře vybavené, s kvalitními učiteli a vysokými poplatky. Důraz kladen nikoli na intelektuální a pamětní zvládnutí učiva, ale na pěstování vůle, charakteru, na estetickou a tělesnou výchovu, na ruční práce, dětské tvořivé činnosti, dětskou samosprávu.

**Američanka H. Parkhurstová vypracovala, navazující na ideje J. Deweye a M. Montessoriové, daltonský brigádně laboratorní plán.** Zrušila třídu, kolektivní vyučování ponechala jen pro výchovné a tvořivé předměty na odpolední hodiny, dopoledne žák pracuje **podle individuálního plánu**, zájmu a tempa v odborných pracovnách, v nichž najde potřebné pomůcky i konzultace. Výsledky samoučení se testují. Někdy pracují žáci "brigádně", společně dělají výzkumy a šetření "v terénu", čas od času se koná společná "konference".

Podobných systémů individualizace výuky, nové organizace a aktivizace obsahu vyučování /projekty, komplexy/ a diferencovaného vyučování vznikalo mnoho, byly pohotově propagovány i napodobovány.

Naši učitelé se seznamují se světovým reformním hnutím v širokém rozsahu ve 20. a 30. letech a sami se stávají "reformisty". Nejen J. Úlehla, S. Velinský, V. Příhoda, S. Vrána, F. Bakule, B. Hrejsová. Jsou desítky učitelů pokusníků, tvořivé opravy a úpravy školní práce se účastní i prostí řadoví učitelé. "Rozhodní oprávcové školy" se opírali o myšlenky Komenského, Rousseaua, Pestalozziho, Spencera, Tolstého, sledovali světové experimentální novinky, spojovali je s domácí tradicí. Reformní dílo našich učitelů patří k nejcennějším stránkám kulturního rozvoje 1. ČSR. Čeká na svou rehabilitaci, nejen v zájmu historické spravedlnosti. Jejich příklad a vzor, jejich zkušenost a znalost jsou právě dnes velmi cenné a zcela aktuální. Vyzkoušeli mnohé z toho, co se nám dnes jeví jako "objevy" neznámých pevnin. Dílo našich reformistů bylo po Únoru 1948 zavrženo jako politicky škodlivé a odsouzeno k zapomenutí. V 60. letech zůstal pokus o jejich návrat do pedagogické teorie a školské praxe vlivem normalizace přirozeně nerealizován.

U nás 2. světová válka přerušila všechn reformní ruch ve školství, a totalitní režim jej nedovolil obnovit, protože v SSSR byl pedagogický reformismus "na indexu". Nicméně, ani tato historická kapitola nepostrádá paradoxních momentů. Po Říjnové revoluci 1917, vlivem občanské války, intervence, hladomoru, masové nezaměstnanosti, kdy učitelé bojkotovali sovětskou vládu a zemí se toulaly zástupy bezprizorných dětí, žádný krok se nezdál dost radikální. Platila sice teze o odumírání školy, ale pro přechodné období byl pozván americký filosof J. Dewey, aby v zemi proletářské revoluce realizoval program školské reformy, obrovský reformní experiment. Bylo zrušeno propadání, zkoušky a klasifikace prospěchu, byly zavedeny individualizační metody výuky, samoučení, laboratorně-brigádní metoda, pedocentrická orientace na dítě, pedologický výzkum dítěte. Vesměs metody, které se dobře uplatňovaly na vybraných a prvotřídně vybavených a vedených školách v západních zemích. Pro masové zavádění podobných metod chyběly ovšem v SSSR početné sbory odborníků, pomůcky, zařízení, vybavené učebny. Pokus přirozeně musel ztroskotat, neúměrně nízké výsledky výchovy a vyučování ohrožily program industrializace. A tak byly obnoveny tradiční školské metody a

organizační formy, hromadné vyučování, třídně hodinový systém, školní řád, zkoušky, známkování a pod. R. 1936 bylo vydáno "Usnesení o pedologických zvrácenostech v soustavě lidových komisariátů osvěty"; do škol se vrátil tradiční pořádek, ale vývoj pedagogického experimentu a reformního hnutí byl přerušen na dlouhá desetiletí. U nás ve shodě s tímto usnesením zakázaly příslušné školské dokumenty r. 1950 reformní techniky z období mezi dvěma válkami a obnovily systém vyučování z konce 19. stol.

Exilový publicista G. Laub, který byl za 2. světové války transportován s jinými židovskými dětmi z Polska do uzbeckého Samarkandu, vzpomínal po válce vděčně na učitelku, která ho mnohému naučila - díky brigádně laboratorní metodě, které používala. Jeho svědectví dokládá tři skutečnosti: i v Uzbekistanu se používal daltonský plán, i v Uzbekistanu za 2. světové války mohl být didakticky efektivní, měla-li jej v rukou schopná učitelka, i po zveřejnění usnesení z r. 1936 používali učitelé - alespoň v Samarkandu - netradičních vyučovacích metod a netradičních organizačních forem vyučování.

V přítomné době, po pádu totalitního režimu, hledají se cesty k obnově a nápravě, ozývají se i hlasy, že pozitivní změny našeho školství lze očekávat jen od zřízení alternativních škol. Alternativní školy navazují na myšlenky reformního hnutí a volných škol. Zřizovateli alternativních škol jsou jedinci nebo korporace, vyučování se organizuje netradičně, diferencuje se podle zájmů dětí, zdůrazňuje se láskyplný vztah k dítěti. Nejznámější alternativní školy jsou Freinetova, waldorfská, hiberniánská a jenská.

**C. Freinet /1896-1966/**, zakladatel moderní školy pracovního typu /děti se např. učí číst a psát na školní tiskárně, přirozenou prací, plnou zájmu a aktivity/. Děti se učí sice ve třídách, ale pracuje se tu individuálně a skupinově, nikoli frontálně. Hodnotí se výsledky práce, tradiční známkování odpadá. Žáci spoluurčují vzdělávací obsahy a zaměstnání, učitel jim radí. Samostatnost žáků se projevuje i v činnosti třídních rad a v nástěnných novinách.

**R. Steiner /1861 - 1925/** založil r. 1919 školu ve Waldorfu u Stuttgartu. Vyšel ze svérázného antroposofického mysticismu, shledával ve věcech božský princip. Věřil ve schopnost některých jedinců pronikat záhady nepoznatelná a tajemství záhrobí. Podmínkou je získat zasvěcení, které zbavuje člověka obvyklého nazírání, rozumu a zkušenosti a dovoluje

pohroužit se do bezprostředního poznání. Je trojí zrození člověka, fyzické, éterické a rozumové, vedle těla hmotného dostává se člověku i těla duchovního /aura/. V koncepci této školy najdeme četné správné reformní zásady, které autor zbytečně zdůvodňuje antroposoficky. Jestliže Freinetovy školy jsou jen základní, waldorfské jsou vícestupňové; od mateřské školy přes nižší, střední a vyšší stupeň /každý stupeň po 4 letech, dohromady tedy 12 let/. Je možný ještě 13. postupný ročník jako příprava k maturitní zkoušce. Široce je tu uplatněn princip samosprávy, školy řídí učitelský sbor s rodičovskou radou a školní obcí. Učební látka je koncentrována do bloků učiva /epochy/, důležitou metodou je tu eurythmie. Nejde o pohybové umění, vyjadřování hudby pohybem, ale o složitější proces. Zvukový a myšlenkový obsah slova podněcuje v duševním dění vnitřní pohyb, který se potom tělesnými pohyby přenáší navenek a tu se v prostoru symbolizuje. Eurythmie činí ideje vnímatelnými. Děti jsou vedeny dlouho jen třídním učitelem /odborní učitelé až od 9. tř./, zásadně nejsou diferencovány, mají se učit spoluprací přes rozdíly pohlaví, sociálního původu, nadání: tzv. školy integrální. Na vyšším stupni dochází k větvení podle oborů a zájmů dětí, pěstují se uměleckořemeslné obory, jazyky aj. Výchova je uměním, učitel je produktivním umělcem. Učitelé mají speciální 2 letou přípravu, založenou na rozsáhlém praktickém výcviku.

**Hiberniánské školy** čerpají původně z waldorfského programu při řízení učňovských škol. Spojuje se tu v rytmickém střídání teoretická výuka /v epochách/, umělecká výchova a praktické vyučování. Samosprávně řízená škola usiluje být centrem vědeckého, kulturního a sportovního dění v životě obce a okolí.

Dnešní hiberniánská škola překročila svůj původní rámec a představuje integrovaný vzdělávací systém: mateřskou školu, základní a hlavní školu, odbornou školu, studijní kolej /2 roky/, technickou kolej /1 rok/, vychovatelskou kolej /2 roky/.

**Jenská škola** zakladatele **P. Petersena** /1884 - 1952/, ověřená prakticky ve 20. letech, nenašla po 2. sv. válce v NDR oporu. Zato se setkala s velkým ohlasem v Holandsku, kde je "jenský plán" realizován na více než 200 školách. Škola se zakládá na vytváření pedagogických situací, v kterých se dítě učí jednat a je podrobena funkcionálním vlivům. Autorita učitele spočívá v jeho ochotě pomáhat dítěti situace řešit. Základ výuky tvoří náboženství, přírodopis a život člověka. Formy školní aktivity: rozhovor, práce, hra, slavnost. Školní místnosti se podobají domovu, děti

pracují v malých skupinách, rozhodují se pro činnosti volně. Výuka je plánována na týden, včetně volného času. Dosavadní systém tříd nahrazen skupinami podle přirozeného věku /1. - 3. školní rok, 4. - 6., 7. - 8., 9. - 10., 11. - 12./ . Celkem je 5 kmenových skupin. Z morálních zásad se zdůrazňuje pomoc bližnímu a úcta a vážnost k starším lidem a autoritám.

Seznámit se s alternativními školami je inspirující, ale přejímat je pro naše podmínky ve větším měřítku se nejeví vhodné. **Je nutná reforma, obroda, modernizace, ale na našich národních principech a zkušenostech, počínaje J. A. Komenským a konče učiteli reformisty.** Uznáváme, že třídně hodinové vyučování není jediná organizační forma výuky, a že jiné formy mohou být v nových podmínkách /informatika, počítačová technika/ efektivnější. Naši učitelé budou postaveni před úkol překonat nebezpečí uniformity a potlačení individuality svých žáků, rozvinout naopak jejich samostatnost a tvořivost. Třídně hodinový systém je natolik variabilní, pružný a přizpůsobivý, že v rukou kvalitního učitele umožní plnit i nové požadavky, včetně prohloubení morálně lidského obsahu pedagogické situace.

Těm, kteří se snad domnívají, že se naše školství bude ubírat cestou zřizování alternativních, soukromých škol, je třeba připomenout závěr 2. konference IFFTU "východ - Západ", která se konala 21. - 23. 5. 1991 v Praze. "Delegáti konference se shodují v názoru, že garantem vzdělávacího systému je stát. Zároveň konstatují, že úspěšný školský systém je nezbytný pro ekonomickou prosperitu. Apelují proto na zákonodárny sbor i vládu České republiky, aby pečlivě vážily rozhodování, která ovlivní míru pokrytí potřeb fungování školského systému. Delegáti jsou toho názoru, že je nutno tyto prostředky vynakládat efektivně, ale případné restriktce, snižující současnou úroveň, považují za nesprávné. Negativní důsledky takových opatření by se dříve či později dostavily."

**Je třeba zdůraznit, že v demokratických podmínkách mají učitelé státních škol neomezené možnosti účastnit se reformního a pokusného hnutí, rozvíjet nejrůznější formy pedagogické tvořivosti.**

#### **Literatura:**

- Singule, F.: Pedagogické směry 20. století Praha 1966 335 str.  
Solfronk, J.: Organizační formy vyučování, Praha, UKPdF 1991, 67 str.  
Vomáčka, J.: Rukověť dějin pedagogiky. Ústí n. Lab., PdF 1990, 88 str.  
Vrána, S.: Nová škola. Praha 1946, 356 str.